# أي دور للمناهج التعليمية المغربية في تنمية الإبداع لدى المتعلم حالة الابتدائي نموذجا

د. الزاوي التادلي*1*

## تقديم

لم تحظ المناهج التعليمية في المغرب بمثل ما حظيت به في العقود الأخيرة من اهتمام ودراسة وتدبر، مما مكنها من التطور والتجدد ، وأتاح لها فرص التحسن أكثر، قياسا إلى ما عرفته في السابق ، والسبب يعود في ما نعتقد إلى عوامل مختلفة ، بعضها مرتبط بالمناهج نفسها ، وبعضها يرتبط بالشروط الموضوعية التي تحيط بها ، والبيئة التي تحتضنها ، والبعض الأخر يرجع إلى التطور الذي لحق العلوم التي تهتم بها، وتتصدى لدراسة مشكلاتها وكيفية النهوض بها .

فأما ما يرتبط بالمناهج ، فيتمثل في التحول الكمي والنوعي الذي مس بنيتها ، بحيث لم يعد مفهومها محصورا – مثلما اطرد ولوقت طويل – في المقررات الدراسية وفقراتها ، أو مضامين ما يدرس للتلاميذ حسب المستويات التعليمية ، والمختصرة في جداول استعمالات الزمن الأسبوعية وفق تعبير بعض الباحثين2، فقد كانت وحدها محورا للنقد، مثلما كانت هي المقصودة في التطوير والتجديد ، دون أن يكون ما يصيبها من ذلك ذا أثر على الأوضاع السلبية التي تعرفها المنظومة التربوية ، وهذا ما جعل مختلف الإصلاحات التي لحقتها في عمومها شكلية وجزئية ، بل أصبح مفهومها يضمر اهتماما بينا بالتلميذ، بعد أن كان شبه مغيب في مختلف التأليفات التي عرفتها المناهج .

---

1- أستاذ اللغة العربية بالمركز الجهوي لمهن التربية. دكتوراه في النقد الأدبي المعاصر.

2-محمد الدريج تطوير ا المناهج الدراسية و التحولات في المشهد التربوي المعاصر مجلة المدرس الإلكترونية يوليو 2009

غير أن تأثيرات الثورة التي عرفها عالم التربية مع دكرولي وإدوارد كلاباريد وماريا مونتسوري ، لا سيما في جانب الاهتمام بالطفل ، واعتباره محور العملية التعليمية، جعل المنهاج ينفتح على عناصر أخرى تشكل مكونات أساسية فيه ، وهكذا ،علاوة على ما سبق ، سيشمل جميع الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ، داخل الفصل أو خارجه ، وفق أهداف محددة ومقاصد معروفة ، مثلما سيشمل أنشطة التعليم والتعلم ، وكذا التقويم وأساليبه ، والأدوات الديداكتيكية المساعدة على ذلك .

وأما ما له صلة بالشروط الموضوعية وبيئة التعلم والتعليم ، فيظهر في التحولات الاجتماعية والثقافية التي تعرفها المجتمعات، نتيجة ديناميتها وحركيتها ، والتي تقتضي من التربية تجددا لمواكبتها والاستجابة للحاجات التي تستدعيها، باعتبار التربية نفسها ممارسة اجتماعية ، تهم حياة الفرد والجماعة على حد سواء . وأما ما له صلة بالعلوم وتطورها ، فيبرز من خلال الوسائل والأدوات المنهجية التي يعتمدها الباحثون في مجال التربية والتعليم ، والتي يعكسون من خلالها ما يضمرونه من تصورات ورؤى يستندون إليها في معالجة الظواهر والقضايا التربوية .

وبقدر ما عرفته المناهج التعليمية المغربية من اهتمام ، وما لحقها من تطور ، فإنها لم تكن قادرة على حل جملة من الإشكالات التي لازالت تعيق النهوض بالتعليم في المغرب ، وتجعل مخرجاته دون طموح عامة أفراد المجتمع . وتجنبا للتعميم في الأحكام ، وتيسيرا للبحث نكتفي بمعالجة الموضوع من زاوية السلك الابتدائي، باعتباره المرحلة الأولى التي تتشكل فيها قدرات المتعلم النقدية، وتبرز معها مستويات حريته في الإبداع ، والهوامش التي يمكن الحديث عن حضورها أو غيابها في عملية التعلم والمساعدة على ذلك . فما هي أهم هذه الإشكالات ؟ وما سبب استمرارها ؟ وما مظاهر تأثيراتها السلبية؟ وما السبيل إلى التخلص منها؟

الإبداع بين الوعي والممارسة / نحو رؤية واضحة للمفهوم

يتميز القرن الواحد العشرين بتنافسية حادة حول اعتلاء كرسي الريادة العلمية والتكنولوجية، باعتبارهما المدخل الاستراتيجي للتحكم في التقنيات الجديدة وامتلاك الثروة ، ومن ثم تغيير مستوى وأساليب العيش . وفي سبيل ذلك تحث الأمم والشعوب الخطى معتمدة الإبداع في التفكير والعمل ، مراهنة على نظمها التعليمية وما تسمح به من هوامش لتنمية القدرات وصقل المواهب ، ومسخرة كل ما تملكه من إمكانيات لربح رهان إعداد العنصر البشري القادر على تحقيق التنمية المنشودة والتمتع بها .

والأمم التي بلغت من دروة المجد المستوى الذي جعلها محط تقدير واحترام من طرف غيرها ،أو محط هيبة وحذر ، هي التي ظلت تسخر ما تملكه من إمكانات لتنمية روح الإبداع لدى مواطنيها ، صغارا كانوا أو كبارا ، بل إنها جعلت من الإبداع معيارا وقيمة للحكم على مستوى الأفراد والجماعات . وبذلك ظلت تراكم في ما تنتج ، ما يضمن لها التقدم والبناء الحضاري السليم .

وانطلاقا من كون التعليم هو الطريق الأسلم لتحقيق الإبداع وتنمية ملكات المتعلم وتطويرها ، فإن ما نلاحظه من تضارب واختلاف حول أهمية الإبداع ومستوى حضوره في الممارسة التعليمية ، وأسباب ذلك يرجع بالأساس إلى تباين وجهات النظر حول مفهومه وشروط تحققه والعوامل الفاعلة فيه وأشكال تجلياته . وهذا ما يستدعي أن يحظى باهتمام كبير من لدن الباحثين والدارسين باختلاف مرجعياتهم ، ومجالات اهتمامهم، مما نعتبره السبيل الأنجع لتثبيت حضوره وفعاليته في الممارسة التعليمية . والبحث الذي نحن بصدده لا يشد عن هذه الغاية ، إذ يتوخى المساهمة في إرساء ممارسة تعليمية واعية ، تضع في أولوياتها جعل التلميذ يتعلم بحس إبداعي سليم ، من خلال تفجير ما يملكه من طاقات وقدرات واستعدادات من شأنها تحقيق تعلم نافع وفعال .

غير أن النتائج التي حققها ويحققها تعليمنا المغربي برأي كثير من الدارسين والمهتمين تستدعي خلافا لما يطرد ،ألا يظل حبيس الشحن ومراكمة المعارف ،بل أن يعمل على « تطوير الملكات : ملكات أساسية كالقراءة والكتابة والعد ، وكذلك تطوير ملكة التصرف بمسئولية تجاه الآخرين ،واتخاذ المبادرة ، والعمل الخلاق والجماعي .وأهم هذه الملكات، والتي أخفق التعليم التقليدي في رعايتها، القدرة على مواصلة التعلم والإقبال عليه. فالإسراف في التعليم يقتل الرغبة في التعلم «3.

ولأن الإبداع هو وسيلتنا للتغلب على كثير من نكساتنا في مجال التعليم ،فإنه لا مناص للجيل الحالي والأجيال القادمة من ركوب مغامراته، والسعي لبناء رؤية جديدة تروم الانخراط الإيجابي في المستقبل ، عبر المشاركة في الإنتاجات العلمية التي تحتاجها الإنسانية لإثراء الحياة الفكرية والاجتماعية والعلمية وتحقيق الغد المنشود ، وبدون ذلك سنظل نراوح مكاننا وتضيع مختلف المجهودات التي نبذلها للنهوض بالتعليم. إن الإبداع مطلب حيوي وشرط وجود .فهل

3- جون هارتلي " الصناعات الإبداعية . ترجمة بدر الدين سليمان الرفاعي عالم المعرفة العدد 338 أبريل 2007 ص11

نوفر له سبل التحقق ؟ذلك ما تسعى هذه المساهمة إلى النبش فيه عبر مساءلة أشكال اطراده وسياقاتها .

**مفهوم الإبداع**

ظل مفهوم الإبداع موضوع اختلاف وتضارب بين مختلف الدارسين والمهتمين العرب قديما وحديثا ، بسبب ما أضفي عليه من أبعاد ، لعل أهمها البعد الميتافزيقي ، المتمثل في النظر إليه باعتباره فعلا إلهيا ، ما دام يعني الخلق من عدم . ولقد شكل ارتباطه هذا، الصادر عن وعي ديني ، عاملا مهما تحكم في توجهاته ، وانعكس على كثير من الدراسات التي اهتمت به ،كما أنه ساهم في التباين الذي طبع آراء الفلاسفة وعلماء الكلام بخصوص تفسيراتهم لعملية الخلق، سواء في أبعادها المادية أو أبعادها الروحية . ولم يسلم علماء اللغة أيضا من هذا الخلاف، بحيث جاءت آراؤهم متباينة في تفسير الإبداع ، وإبراز الجوانب التي ينسحب عليها ، مما سيكون له انعكاس على أشكال تداوله في الثقافة العربية قديما وحديثا.

وسعيا للمساهمة في تأصيل علمي لمفهوم الإبداع ،تروم هذه الدراسة تقريبه أكثر، لا سيما في مجال الاستعمال الحديث ، والجوانب التي يستهدفها في العملية التعليمية. ولهذه الغاية نعرض نماذج من الآراء الصادرة حوله ، باختلاف مجالات اشتغالها، ملخصين من خلالها أهم سماته وخصائصه ، ساعين إلى صياغة تصور يقربه أكثر كمصطلح ، وينزع عنه كل عوامل التأويل في الفهم أو التداول . فمن شأن ذلك أن يكشف عن مستوى حضوره أو غيابه في المناهج التعليمية، أو في الممارسات المرتبطة بها تحقيقا وتنفيذا.

**خصائص الإبداع وسماته :**

مهما اشترك الإبداع مع غيره من المفاهيم المجاورة له من حيث المعنى ،مثل الابتكار والخلق والاختراع، فإن هناك مجموعة من السمات والخصائص التي يتميز بها ويكتسي وجوده النوعي، مما يمكن لكل باحث أو متتبع له كنشاط فكري ،أو نمط من التفكير أن يقف عليها ، ويلاحظها. ومن هذه الخصائص ما يلي :

التفرد ،إذ الإبداع يأبى أن يقتفي خطى الإنتاجات الفكرية السابقة وأساليب التفكير المعتمة، فيخط المبدع فيه لنفسه ما ينسجم ورؤيته وتطلعاته .

ينحو الإبداع منحى جماليا ، فينشد الكمال ، ويسعى إلى بلوغ غاية ما يدرك .

التجاوز، ذلك أن كل إبداع لا يرضى فيه صاحبه بالمنجز السابق له، فيسعى إلى خلق البديل الإيجابي .

الجدة ، وهي وإن كانت مشتركة مع المفاهيم السابق ذكرها (الخلق، الابتكار، الاختراع)،فلها ميزة خاصة مع الإبداع ،من حيث كونها تستجيب لتطلعات الأفراد والجماعات ،لأنها لا تقف عند حد إيجاد منتوج مادي أو معنوي لم يعرف سابقا ، ولكنها تستمد رواءها من مفهوم آخر يعطيها معنى أكثر إيجابية ، وهو مفهوم الأصالة .فالمبدع حين يبدع يضفي على إبداعه لمسات خاصة، تتدخل فيها ثقافته وخبرته ونظرته للوجود ومستوى إدراكه ، مما يعني بروز سماته الشخصية وأسلوبه في ما يبدع ، وهذا ما يجعله يختلف عن غيره من المبدعين .

كل إبداع هو استحداث لأسلوب جديد في التفكير والعمل .

أي إبداع يترتب عليه إشباع لرغبات الآخرين ، ومن ثم تحقيق رضاهم ، وهذا ما يجعله مفيدا.

الإبداع حين يتحقق ، يحل لدى صاحبه ومن خلاله لدى أفراد المجتمع مشكلة أو مشكلات ، لأنه بمثابة رد على ما حصل من إثارات لدى المبدع ،أو ما وجد فيه نفسه من مشكلات ذهنية تستدعي حلا.

الإبداع إفراز لرؤية جماعية أو فردية . ومن حيث هو كذلك ،فإنه يترجم مشاعر ويكشف عن مواقف ، ويسمح ببروز وجهة النظر حول الواقع والوجود، أو حول الظواهر المختلفة التي يجد المبدع نفسه إزاءها.لذلك فالإبداع لا يخلو من أن يعبر عن « مواقف علمية محسوسة، أو مواقف حدسية ،أو مواقف عقلية أخلاقية وروحية وفنية وأدبية . وقد تلتقي هذه المواقف كلها في وجدان المبدع »4.

الإبداع تطوير للعمل والتفكير ،لأن صاحبه يدفع في اتجاه التقدم نحو الأفضل ويجعل التفكير منتجا ، من خلال ما يراكمه من إنجازات .

كل إبداع يعتبر أسلوبا في التفكير والعمل .

في الإبداع اكتشاف قابل للتحقق 5.

---

4- عبد العالي الجسماني "سيكولوجية الإبداع في الحياة" الدار العربية للعلوم ،بيروت ط1/1995 ص8

5- محمد عابد الجابري " إشكاليات الفكر العربي المعاصر " مؤسسة بنشرة للطباعة والنشر البيضاء 1989 ص41

الإبداع تجسيد للخصوبة الفكرية ، بما تعنيه من اتساع وامتداد وكثرة ،لا سيما حين يقترن بالخيال .

كل إبداع يشكل مراكمة للحلول والخبرات والتجارب .

في الإبداع يتداخل الذاتي الفردي والاجتماعي ،النفسي والعقلي والفيزيولوجي ، لأن المبدع لا يمكن أن يتخلص من انتمائه ولا من العوامل المختلفة التي تشكل وعيه في ظلها .

الإبداع يرضي جماعة معينة بما يحقق لديها من إفادة 6.

الإبداع ترجمة لقدرات عقلية وتعبير صريح عنها أو كشف لها.

الإبداع إثراء للحياة عامة (اجتماعية ،فكرية، علمية )،لأنه يشكل إضافة .

الإبداع تفاعل بين عمليات مختلفة ، نفسية واجتماعية ،عقلية وفيزيولوجية.

الإبداع ابتكار وإنتاج.

الإبداع ذو صلة ببيئات اجتماعية وإنسانية ويعكس تفاعل الذاتي بالموضوعي .

المناهج التعليمية المغربية ، محاولة للوصف

تكاد المناهج التعليمية المغربية ، باختلاف الأسلاك التي تستهدفها ، تتفق في جملة من الإشكالات التي لم تكن مختلف محاولات الإصلاح بقادرة على القضاء عليها ، لتصبح عرضة للنقد المستمر ، ويغدو معها الإصلاح دون جدوى ، بحيث لا نكاد نفرغ من تثبيت منهاج وإرساء مقوماته ، حتى يتم الشروع في بناء غيره . ومن هذه الإشكالات ما يلي :

- الاستعصاء على التنفيذ الكلي للبرامج التي يأتي بها ، في الحيز الزمني المخصص لها ، بسبب اتساعها من جهة ، وحجم الأنشطة التي تستوجبها من جهة أخرى . وهذا ما يجعل الكثير من المدرسين يكتفون بما تيسر لهم ، سيما إذا اعترى السنة الدراسية ما يساهم في تعقيد ظروف الإنجاز.
- صعوبة الجمع بين الاتساع الذي تعرفه المقررات الدراسية والرغبة في التعمق فيها ، الشيء الذي يضطر معه المدرسون إلى التضحية بأحدهما . وقد بذا واضحا من خلال حرص الجميع على احترام التعليمات الرسمية الصادرة في هذا الصدد ، أو التوجيهات

6- أحمد زكي بدوي "معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية مطبعة السعادة لبنان 1986 ص89

التربوية التي ما فتئت أطر المراقبة التربوية تمد المدرسين بها ، إذ تتم التضحية بجانب التعمق ، ليغيب الكيف لصالح الكم ، وينتج عن ذلك تراكم سلبي يطال أثره تحصيل التلميذ ، ومن ثم قدراته التعلمية .

- الإشكال الثاني ذو طبيعة قيمية وفلسفية ، ويتعلق الأمر فيه بالحق في التعلم والإنصاف المرتبطين بالديمقراطية ، والتي تكاد تغيب ، نتيجة أحادية المنهاج ،وطابعه الشمولي الذي لايقام فيه وزن للفروق الفردية، إذ المادة المعرفية في عمومها ، والأنشطة الساعية إلى تثبيتها، وإحداث تعديل في سلوكات المتعلمين بناء عليها ، لا تأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات ، ولا تبالي بالحالات الفردية .

- الاستمرار عمليا في اختزال المنهاج في المادة الدراسية أو البرنامج ، رغم التصريح بخلاف ذلك نظريا. ويظهر هذا جليا في الاهتمام بالجانب المعرفي ، واعتبار النجاح المدرسي مقرونا بإتقان المادة الدراسية ، وعدم المبالاة بما سوى ذلك .

- الاهتمام الضيق بشخصية التلميذ، ويظهر ذلك في الإهمال للنواحي الاجتماعية والعاطفية والجسمية .

- الاستمرار في تغليب منظق المادة الدراسية ، دون المبالاة بمراكز اهتمام التلاميذ وفروقاتهم (ميولاتهم ، استعداداتهم ،حاجاتهم ،قدراتهم ،خبراتهم السابقة ) .

- غياب الرؤية الكلية والبنيوية والنسقية في التعامل مع المنهاج .

- ازدحام المنهاج بالمواد الدراسية ، وبمعلومات كثيرة يصعب على التلاميذ استيعابها.

- انعدام الجسور بين المواد الدراسية ، أو ضعفها، بسبب انصراف المتخصصين من واضعي المنهاج إلى المواد التي يعرفونها وإهمال الأخرى .

- إضافة مواد جديدة إلى المنهاج ، كلما بدت الحاجة إلى ذلك ، دون عبرة بما يمكن أن تحدثه هذه الإضافة من تأثير على المنهاج بكامله وعلى تنفيذه .

إن نجاح أي مجتمع أو فشله يكون على قدر بنائه لمنهاج تربوي وتعليمي سليم ، وعلى قدر جنيه لثمار ذلك المنهج ، إذ إن آثاره متعددة ومتنوعة على المجتمع ، فهي تظهر في نوع الوعي الثقافي والسياسي الذي يملكه أفراده، مثلما تظهر آثاره جلية في نوع المصالح الاقتصادية للدولة، ونجاحها في تحقيقها ، كما تظهر آثار المنهاج في تنظيم العلاقات بين أفراد المجتمع ، وفي تربية الأفراد وإعدادهم ليكونوا صالحين ، قادرين على الإسهام في الرقي الاجتماعي .

وإذا كانت المناهج التعليمية في عمومها تستند إلى فكر تربوي ، أو نظرية تأخذ بعين الاعتبار فلسفة المجتمع التربوية ، والتي يدخل ضمنها نوع المتعلم المراد الحصول عليه ، ونوع المعرفة المراد تشكيلها لديه ، فقد كان على واضعي المنهاج ، لتحقيق النجاح في مهمتهم ، أن يأخذوا بعين الاعتبار المعطيات البيداغوجية التالية :

- عدم فرض خبرات معينة على التلميذ لا تناسبه ، لأن فرضها يضر بصحته النفسية والعقلية والبدنية ؛
- احترام خصائصه النمائية عند ورغباته ، وحاجاته ، وميوله ، لضمان تفاعله مع ما يتعلم؛
- مراعاة فوارق التلاميذ واختلافاتهم ، فمن شأن ذلك أن يضمن إقبالهم على التعلم؛
- الاهتمام بدوافع التلاميذ واستعداداتهم ، فهي التي تجعلهم أكثر انخراطا في التعلم ، وأكثر قدرة على الابتكار والاستقلال ؛
- مستوى نضجهم وقابلياتهم للتفاعل مع ما يقدم لهم .

إنه بالرغم من الاجتهادات التي خضعت لها المناهج التعليمية المغربية ، فإن مشاكل كثيرة ظلت عائقا أمامها، ومنعتها من بلوغ ما يطمح إليه واضعوها من النجاح ، وهي مشاكل تتجاوز الشأن التربوي ، لتهم مجال التنمية العام ، والذي هو شأن سياسي بالأساس ، ومن ذلك ما يلي :

- صعوبة تجاوز الاختلالات التي ظلت قائمة بين البادية والمدينة ، وهي اختلالات تتجاوز النظام التعليمي إلى المشروع المجتمعي برمته ، ذلك أنه بالرغم من مرور زمن طويل على استقلال المغرب ، لم يصبح المغرب بعد قادرا على تقديم إجراءات عملية لتقليص الهوة بين البادية والمدينة . وما قوي على فعله هو فقط تخفيف معاناة ساكنة البوادي ، دون أن يشملهم جميعا . وبناء على ذلك يغدو كل حديث عن البادية مطبوعا بالتعميم ، فاقدا للواقعية ، ومن ثم فاقدا للمصداقية ، إذ البادية المغربية ليست واحدة في مستوى عيشها ومشاكلها ، مثلما أن المدينة ليست كذلك. وقد كان بالإمكان تجاوز ما يطرحه ذلك من مشاكل وتحديات، لو حصل التبني الفعلي للبرامج الجهوية والمحلية ، عير أن المشروع الذي اشتغل على هذا الموضوع، سرعان ما طاله الإهمال والنسيان لصالح النموذج المركزي المطرد .
- وضعية المدرسة المغربية التي ليست على نفس المستوى من حيث التجهيز، وظروف العمل في كل الجهات والمناطق . ففي الوقت الذي تتوفر فيه مدارس جهات معينة على

إمكانيات هائلة بشريا وماديا ، وعلى مؤهلات من شأنها خلق فرص جيدة للتعلم ، نجد مدارس في مناطق أخرى لا تملك الحد الأدنى الذي يكفل لها ولو محاربة الأمية ، فبالأحرى تحقيق تعلم جيد وفعال. فبنياتها التحتية متهالكة ، والمرافق الضرورية للتعلم منعدمة بسبب الشح في توزيعها، أو بسبب افتقار المدارس لأماكن حفظها وصيانتها . أما المحيط المدرسي فلا إمكانية لديه للانخراط في دعم التمدرس . وهذا ما يثقل كاهل كل الأطراف الفاعلة والمعنية بعملية التعليم والتعلم ، لتكون النتيجة ضعف مردودية التعليم ، ويكون لذلك انعكاس ملحوظ على التنمية المحلية المنشودة .

- حاجات التلميذ المغربي، وهي حاجات يبدو حضورها باهتا في مختلف عناصر المنهاج، بدءا بالمحتوى، الذي بحكم التبني السابق لبيداغوجيا الأهداف، لم يكن يبنى على حاجات المتعلمين، بل كان يروم إحداث تغيرات في سلوكاتهم ، للاستجابة لحاجات المجتمع، مرورا بشكل تصريف ذلك المحتوى، حيث الساعات النظامية التي يقضيها التلميذ في التعلم، تفوق قدراته على التركيز والتتبع، في غياب الأنشطة الموازية ، التي تظل وحدها القادرة على فتح المجال أمامه لإبراز مواهبه وقدراته وتطويرها ، والتي ينظر إليها عادة في التعليم النظامي المغربي نظرة استخفاف وازدراء، خلافا للمعتاد في الأنظمة التعليمية في العديد من الدول المتقدمة، التي ترى في الأنشطة الموازية فرصا للتلميذ للتعبير عن ذاته، والكشف عن ملكاته وتنميتها، وتعتبرها أداة للتأهيل لمواجهة العديد من مواقف الحياة .

- الفوارق الفردية، وهي متعددة الأوجه والصور، حيث تتراوح بين المعرفي، والعقلي والاجتماعي، والنفسي، والفسيولوجي، مما لم يتحدث عنه المنهاج إلا في زاوية التصريف التي تظل من مهمات المدرس، علما بأن المدرس نفسه غالبا ما يكون محكوما بتعليمات معينة تملى عليه في تنفيذ المنهاج ، فلا يملك إلا التعامل مع التلاميذ على أنهم يشكلون وحدة متجانسة. إن التباين الحاصل في إمكانيات التلاميذ وقدراتهم، يستوجب تفريد التعليم، وهذا أمر يبدو مستبعدا في الظروف الراهنة مغربيا، بسبب ظاهرة الاكتظاظ التي تكاد تكون عامة، وبدرجات متفاوتة بين الأقاليم والجهات ، مما يعقد مهمة المدرس، ويجعله يكتفي بما هو سهل الإنجاز، ويفوت بذلك على التلاميذ فرص الاستفادة من تعلم مناسب وملب للحاجات .

- اختلاف مستويات الاستفادة من التكنولوجيا، وهو أمر كذلك يتجاوز مسئولية وزارة التربية الوطنية إلى الدولة برمتها ، حيث الخدمات المعلوماتية لا تتسم بالعدل ، نتيجة عدم توفر البنيات التحتية الكفيلة بضمان الولوج السهل إلى المعلومة ، والانخراط في ثقافة الإعلام والاتصال . وهكذا يلاحظ أن التجهيزات المختلفة التي وفرتها الوزارة للعديد من المدارس،

سرعان ما تعطلت بسبب عدم تشغيلها ، أو تم تجاوزها بسبب السرعة التي يتسم بها تطور قطاع الاتصال على المستوى التقني ، والتجديد الذي يطال الميدان باستمرار. إن الاختلاف القائم في مستوى الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصال، يستوجب استحضار ذلك في بناء المناهج، وفي المقاربة البيداغوجية المعتمدة في هذا الشأن . وهذا ما لا نلمسه في التوجيهات المرافقة للمناهج ، ولا في نظام التقويم ذي الطابع المركزي والعام .

إنها مشاكل كثيرة ، وقضايا معقدة لم تتم مراعاتها في ما أفصحت عنه المناهج، وإن تكن حاضرة في أذهان واضعيها ، وقد كان من نتائجها ما يلي :

- ظاهرة التراكم والكثافة التي لم يكن من السهل مواجهتها دون المساس بما هو مطلوب في المنهاج؛
- ظاهرة الهدر المدرسي المتعددة الأسباب والأبعاد (اجتماعية ، اقتصادية،ثقافية ، بيداغوجية ...) والتي لم تكن مختلف الحلول التي جربت ناجعة في القضاء عليها ، بسبب نظرتها التجزيئية على المستوى النظري أو العملي، حيث بدا جليا أن هناك اهتماما بالجانب الاجتماعي رغم ضعفه ، وتراخ في جوانب أخرى ، أ وعدم الصرامة في معالجتها، ( التساهل في المعالجة البيداغوجية لمشاكل الهدر ...)؛
- حاجة العنصر البشري إلى التأهيل ، وهي عملية اعتادت الوزارة السعي لتحقيقها، ليس على أساس من تحليل حاجات المدرسين ، ورسم استراتيجية واضحة المعالم لتلبيتها،ولكن بالاكتفاء بما يستدعيه من تجديد بيداغوجي ، مثل ما حصل مع بيداغوجيا الإدماج التي أريد لها أن تتمثل وتتبنى ، دون النظر في أسس التثبيت وعوامل النجاح ، فكانت نتيجتها الفشل ، وتم التراجع عنها؛
- انفتاح هش وضعيف على المحيط ، بسبب غياب استراتيجية محددة ومنهجية واضحة لهذا الانفتاح ، وبسبب انعدام آليات كفيلة بتحقيق ذلك ، ليترك الأمر في الأخير للاجتهادات المحكومة عادة بالتجريب والارتجال ؛
- تزايد الخصاص في أطر التدريس باختلاف العوامل المؤدية إليه، والأشكال غير البيداغوجية المعتمدة في مواجهته .

بناء المناهج التعليمية المغربية الأسس والاعتبارات

إن عملية بناء المناهج ليست مسألة تقنية صرفة ، كما قد يعتقد البعض خطأ، حين يصر على البحث عن منهج بديل لما يطرد في نظام تعليمي معين ، ولكن المسألة أعمق من ذلك وأكبر،حيث يتم بناؤها على الأسس التالية :

أسس وطنية وقومية ، حيث المناهج تعكس خصوصية المجتمع الذي يتبناها وتبرز هويته ؛

أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ، اعتبارا لكون المنهاج يعكس طموحات المجتمع وتطلعاته وآماله وأحلامه التي تتجسد في أجياله القادمة ، مثلما أن المنهاج يعبر عن الواقع الذي يعيشه المجتمع ،وما يعتمل فيه من أحداث أو ما يعيشه من تناقضات . وهذا ما يجعل المجتمعات تتسابق في تعديل أو تغيير مناهجها ، وكلما أحست اهتزازا في كيانها ، تسارع لتحقيق التوازن والانسجام في بنيانها ، بل إن المجتمعات تتسابق في إنتاج مناهج تحقق بها تقدما في مرافق حياتها، وتكسب عبرها رهان المستقبل . وبناء على تصورها للمنهاج فهي تركز في البناء على الجوانب أو المكونات التي تراها تشكل العنصر المحوري في نجاح المنهاج وتحقيق المبتغى منه ؛

أسس علمية ، وتتمثل في سعي المجتمعات التي تنشد التقدم إلى تنمية الفكر النقدي ، وتنمية الوعي بقضايا المجتمع وحاجاته وشروط تقدمه ، أو في سعيها إلى خدمة التطور البشري عن طريق الإعلاء من شأن العقل ، وحفزه على ابتكار الحلول لمختلف المشاكل التي تواجه مسيرة المجتمع ورقيه ؛

أسس ثقافية ويعكسها المجتمع في خطاه الحثيثة من أجل الحفاظ على التراث الوطني والإنساني وصيانته ، وفي نفس الوقت بذل الجهد لتحقيق انفتاح إيجابي على تراث الأمم الأخرى، في إطار المثاقفة التي لا تقصي الخصوصيات ، أو تسعى إلى تحقيق التبعية والذوبان في ثقافة الآخر.

أسس تكنولوجية ، وتتمثل في تجاوز الأشكال التقليدية في بناء التعلمات، القائمة على التلقين، وتوظيف التكنولوجيا باختلاف وسائلها ، من حاسوب ، وأنترنيت ، وغيرهما من أدوات الاتصال التي تيسر البحث عن المعرفة، وتسهل الوصول إليها وحسن استثمارها.

واعتبارا لكون المجتمع يتغير على الدوام ، ولكون الحقلين العلمي والتربوي لا يعرفان استقرارا أو ثباتا، فالمناهج تستدعي مراجعة دائمة لتلبي حاجات المعنيين بها ، إذ لا وجود لمنهاج مثالي ومطلق ، لكن السؤال الذي يفرض نفسه هو كيف تعد المناهج ، وهل المناهج التعليمية المغربية تراعي الضوابط والشروط التي تجعلها تلقى ترحابا واستقبالا، يوازي ما تبدل من مجهودات في سبيل إيجاد المناسب منها ؟

عرف المغرب منذ استقلاله عدة محاولات لتجديد المنهاج ، رغبة في تجاوز كل العناصر السلبية العالقة به ، وذلك بالنظر طبعا إلى ما كان ينطوي عليه المفهوم من معان ودلالات. ومع التطور الذي لحق مفهوم المنهاج ، كما سبقت الإشارة إلى ذلك، لم تكن المحاولات التي انتهت إليها عمليات تطويره بقادرة على التغلب على كل الإشكالات التي ظلت تعرقل مساره وتعوق تطوره . وهكذا لم تفلح الاجتهادات في تجاوز الإشكالات التالية :

- صعوبة التحديد النظري الدقيق لمفهوم المنهاج في المنظومة التربوية ، مما نشاهد له تجليات في الممارسة التعليمية ،لدى كثير من المدرسين الذين لم يتخلصوا من المدلول التقليدي، الذي كان يحصر معه في المحتويات ومضامين ما يتعلم ، وكلما اتسع المفهوم تضاعفت معه الاختلافات والتناقضات . على أن هناك من يخالف هذا الرأي فيعتبر مسألة الاتفاق حول مفهوم المنهاج أمر غير ممكن ، بل غير مستحب ، لأن الاختلاف قائم حتى في العلوم الحقة ، ومن ثم فالبحث في هذا الموضوع – في نظره – غير مثمر.[1]؛
- عجز المنهاج عن مواكبة تطورات سوق العمل والتطور المهني ، ويظهر ذلك في ما ينتجه من خريجين عاجزين عن الانخراط في الحياة الإنتاجية ؛
- العجز عن تطوير الإمكانيات البشرية لاستيعاب الإبداع الحاصل في المجال التقني؛
- شبه غياب أو افتقار المنهاج لفلسفات وسياسات نظرية تحكم بناءه ، مما يجعل المواقف والقضايا المرتبطة به لا تتسم بالتناسق أو وحدة الرؤيا ؛
- عدم وضوح المواطن المراد تحقيقه أو إنتاجه ؛
- عجز المنهاج عن الانخراط الجاد والفعال في العالمية ، بسبب ما تحتله الكثير من القضايا من اهتمام باهت في الممارسة التعليمية التعلمية (البيئة ،الطفل ، المرأة ،الحقوق ، القيم ،اللغات...) ، وإن بدا ذلك محتشما من خلال التفاعل الحاصل مع الثقافة العالمية التي أعطت أهمية بالغة لاستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال ، باعتبارها أداة أساسية في التواصل الحالي ،بأبعاده الثقافية والأيديولوجية والعلمية والبيداغوجية والقيمية ؛
- غياب الربط بين المنهاج وتأهيل المدرسين ؛
- العجز عن الربط بين تطوير المنهاج وتطوير البيئة التعليمية؛

- الاختلال القائم بين المناهج التعليمية والتوجهات السياسية ؛
- الاعتبارات التي تصمم وفقها المناهج ،والتي تهضم فيها حقوق الأقليات (ذوو الحاجات الخاصة... )
- عدم الاهتمام بالأصالة في بناء المنهاج ؛
- عدم دقة القدرات والمهارات المراد تحقيقها ، أو عدم ملاءمتها مع المجتمع المنشود؛
- -عدم ملاءمة المنهاج لمحيط المدرسة ، بل تناقضهما أحيانا ؛
- -عدم القدرة على تحقيق الإنصاف ، بسبب عدم تكافؤ الفرص بين المستفيدين من المنهاج.

إن وضعا كهذا ، مما تعيشه المناهج التعليمية المغربية، بالرغم مما يرصد لها من إمكانيات، يجد تفسيره في بعض المسلكيات التي لا تقدر المناهج حق قدرها، فلا تنظر إليها على أنها «ضرورة من ضرورات الحياة، تحافظ بها الإنسانية على أن تبقى وتتطور، ومن ثم فهي محكومة بالفلسفات الاجتماعية ومظاهر الحياة العديدة للجماعة التي تعيش فيها »2، وتنفرد بالتقرير فيها، حارمة غيرها من سواد الشعب من التعبير عن رأيه فيها. إن إنتاج المناهج أو مراجعتها بعيدا عن الديمقراطية يحرمها من كسب رضا الجميع، ويتسبب في إعراض الكثيرين عنها، ولا يضمن نجاحها .

من أجل منهج فعال ومنتج

لا يمكن في اعتقادي الادعاء من طرف أي كان، بوجود وصفة محددة للمنهاج الفعال والمنتج، ولكننا نستطيع أن نتجرأ فنصف بعض ملامحه من خلال الصفات التي نطمح أن تتحقق فيه، ومن ذلك ما يلي :

- قيامه على أساس تعاوني وتشاركي بين مختلف المعنيين به، من أفراد المجتمع وجماعاته، بحيث تعطى فيه الأولوية للمتخصصين وذوي التجارب، علاوة على الأكاديميين ؛
- استطلاع آراء كل الفاعلين فيه وتحديد أدوارهم ومجال مساهماتهم ؛
- اعتماد التدقيق في عناصره وارتباطاتها؛
- التحديد الدقيق للأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وكيفية بلوغها؛

- إبراز القيم الأساسية التي ينبغي أن يتضمنها؛
- الكشف عن ثغرات ما سبقه من مناهج ، وتحديد ما ينبغي الاستفادة فيه منها؛
- استناده إلى فلسفة تربوية واضحة المعالم ؛
- اعتماده الدقة العلمية والفنية المطلوبة ؛
- مراعاته متطلبات العالمية ؛
- مواكبته للتطور العلمي والتكنولوجي ؛
- مراعاة كل الضوابط العلمية والبيداغوجية في اختيار وتنسيق محتوياته ؛
- التدقيق في الإنسان الذي يروم إعداده والمجتمع الذي سيتوجه إليه ؛
- جعل التلميذ مركز الاهتمام فيه ، وإتاحة مناخ الحرية اللازم له للتعلم وتنمية الشخصية؛
- استناده إلى دراسة علمية للمتعلم ؛
- ارتكازه على دراسة علمية للمجتمع ؛
- تجريبه ونقده قبل تعميمه .
- المناهج التعليمية وإذكاء إبداع التلميذ في التعلم

وضعت المناهج المشجعة على الإبداع نصب أعينها اعتبارات لا يمكن تحقيق الإبداع في تعلم التلميذ إلا بها، ومن ذلك ما يلي :

- خلق الحوافز ما أمكن للمتعلم لضمان حسن انخراطه في التعلم ؛
- التشجيع على الاكتشاف والتأمل والتطور، من خلال الوضعيات التي يتم وضعه إزاءها؛
- مراعاة الفروق الفردية بين مختلف المتعلمين ، وتحديد الحاجات لاختيار المواقف المناسبة للتعلم ؛
- توفير خبرات تعليمية ممتعة ، بحيث يقبل المتعلم على التعلم بلذة وشوق؛

- تقديم الخبرات التي تشجع على الاستفسار والبحث عن الحلول؛
- تقديم مضمون قيم لخبرات التعلم ؛
- التركيز على توقعات عالية لدى المتعلمين ؛
- تحقيق الثقة في النفس لدى المتعلمين ؛
- إتاحة إمكانيات استخدامهم المهارات الخاصة ؛
- دفع التلميذ إلى إدراك العلاقة بين الأشياء من خلال البحث فيها ؛
- تطوير حب التعلم لدى التلميذ وإعطاؤه الفرصة للإفصاح عن قدراته؛
- دفع التلميذ إلى التعلم عن طريق تحمل المسئولية والاهتمام بقضايا المجتمع ؛
- جعل التلميذ في وضعيات تعلمية دائمة ومستمرة مثيرة ومحفزة بما تطرح لديه من إشكاليات وما تخلق لديه من مشكلات محفزة ودافة للبحث ؛
- خلق أو توفير بيئة مدرسية ، مشجعة على الإبداع في كل أبعادها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية ؛

التكامل بين مختلف المتدخلين فيها (مدرس مؤهل وناجح ،منهاج جيد وفعال ،فضاء تعليمي تام التجهيز، إدارة ناجحة ،مصادر التعلم التي تفي بحاجات المتعلمين..)

- توفير فرص مشاركة الأسرة في تحقيق تعلم الأبناء وتعزيز انخراطها لإنجاح التعلم ؛
- تدعيم الإحساس لدى التلاميذ بضرورة العمل المتقن ؛
- تنمية الحس النقدي لديهم؛
- فسح المجال أمامهم للاختيار ؛
- التنويع في تقنيات وأساليب العمل والمزاوجة بينها (عمل فردي،جماعي، عمل المجموعات...) وذلك حسب نوع العمل ، ونوع المهمة المطلوبة ، وتبعا للقدرات وشخصيات المتعلمين ، والمعايير التعليمية..
- فأي موقع للمناهج التعليمية المغربية ضمن هذا الإطار من الممارسة ؟

- المناهج التعليمية المغربية وتنمية الإبداع لدى المتعلم

إن الإبداع الذي نقصد في سياق بحثنا هذا ، ليس الإبداع باعتباره جنسا من الكتابة والتأليف، ولكن باعتباره مظهرا من مظاهر التعلم ، يعكس فيه التلميذ قدراته ومؤهلاته ، ويتميز به عن التعلم في وضعيات سلبية، يتلقى فيها الأشياء جاهزة ويتكل فيها على مجهودات غيره .

وكثيرا ما أثيرت أسئلة من لدن الممارسين في الحقل التعليمي ، حول الفرص والهوامش التي توفرها هذه المناهج التعليمية للممارسة الإبداعية لدى التلاميذ في عملية التعلم ، إذكاء لرغبتهم في الإقبال على التعلم، وخلق مناخ إيجابي لديهم للتحصيل . وفي سياق البحث عن الأجوبة المناسبة لتلك الأسئلة ، يجدر بنا أولا أن نسائل المناهج التعليمية المغربية ، من حيث بناؤها وتطورها، والفاعلون فيها، ونوع ومستوى اهتمامها بالمتعلم ، والأدوار التي أناطتها به، وفضاء الحرية الذي يمكن الحديث عن إتاحته للتلميذ، للتعبير عن قدراته وإبراز ملكاته ومواهبه ، مما يمكن اعتباره الأساس الذي يؤطر وضعيات التعلم لديه ، ويسمح بوصفها بالإبداعية أو عدمها .

إنه لمن الصعوبة بمكان الحديث عن رؤية نسقية تحكم المناهج التعليمية المغربية في بنائها وتطورها،إذ لم يكن خط سيرها مستقيما ، مثلما أن عمليات إنتاجها وتنفيذها، وما ينتج عنها، لم تعرف توازنا على الإطلاق، مما جعلها تخضع لترميمات مختلفة بين مرحلة وأخرى، بيد أنها ترميمات في عمومها جزئية ، تمس جانبا دون آخر، من غير أن يضمن ذلك المحافظة على سلامة البنية الكلية للمنهاج . إنها مناهج - بناء على ما سبقت الإشارة إليه- تفتقر إلى الرؤية الموحدة ، والسند النظري الناظم لها، حيث الفاعلون فيها ليسوا إفرازا لخيار مجتمعي، يتيح لهم التعبير عن رؤية سواد الشعب، والامتثال لتطلعاته وآماله، فهم يميلون إلى المحافظة في ما يفصحون عنه من اختيارات بيداغوجية، سواء في نظرتهم للمدرس أو للتلميذ، أو لمواضيع التعلم، ويعكسون انبهارهم بالجديد الوافد حول طرائق التدريس وأساليبه ، مما يحفزهم على المناداة بإدخال تحسينات جزئية من ذلك على مناهجنا التعليمية. وطبيعي أن تكون مناهج أنتجت في مثل هاته الشروط ،غير مؤهلة لأن تراعي حاجات كل فئات المجتمع وكل تلاميذه . وحيث إن شروط إنتاج المناهج التعليمية المغربية هي نفسها الشروط التي حكمت تطورها، فقد اتسمت بالأحادية في الرؤية والانفرادية في القرار، لتكون النتيجة اختلالا بين المناهج والبيئة التعليمية، واختلالا بين المنتوج وتنفيذه ،وإهمالا لحقوق الأقليات وذوي الحاجات الخاصة ،واستمرارا على النهج التقليدي الذي يكرس التنافس عوض التشارك ، ويعمق كره المدرسة بسبب بعدها عن حياة التلاميذ ، وتنامي ظاهرة الاحتجاج عليها لما تمثله من حياة استبدادية ، وغير ذلك من

المواقف السلبية التي لا يمكن للقدرات الإبداعية أن تحيا أو تنتعش في ظلها.

ويمكن أن نستنتج مما سبق أن أهم ما يحظى بالاهتمام في النظام التعليمي المغربي هو المقررات دون سواها من باقي عناصر المنهاج ، إذ تشحد لها كل الطاقات ، وتتحمل في سبيلها الأعباء، حيث المدرس يرى أن مهمته محصورة في نقل المعلومات إلى أذهان التلاميذ متقيدا بالمنهاج وما نص عليه، ومن أجل ذلك يصرف جهده في العناية بالإتقان أكثر من العناية بقيمة المعلومات عند التلميذ . وهذا ما يخلق لديه هاجس التفكير في تدريب التلاميذ على الاختبارات الخاصة بالمعلومات المطلوبة، مما ترتب عليه عدم تدريبهم على الاعتماد على أنفسهم. أما التلاميذ فسمتهم العجز عن العمل وأخذ زمام المبادرة حينما تغيب التعليمات المفصلة، فهم لا يبدون أي ميل للبحث، ما داموا فاقدي الثقة في أنفسهم .

إنها أوجه سلبية للمناهج التعليمية المغربية ، مرتبطة ببعضها ومتكاملة في خدمة رؤية عامة تحكمها وتوجهها، ولذلك فأي تغيير في بعض عناصرها ومكوناتها، لا بد أن ينعكس على البنية بكاملها . وهذا ما يجعل الاختيارات التربوية المغربية تشكو من التصدع باستمرار.إنها تعي جيدا منطلقاتها،لكنها تتجاهلها في الممارسة أو تقفز عليها .

أي هامش للإبداع في التعلم قراءة في الكتاب المدرسي

سعينا من خلال هذا المحور إلى استجلاء الصورة التي أعطيت للتلميذ في الكتاب المدرسي ، عساها تتيح لنا تبين التوجه الذي أريد له أن يتعلم وفقه ، ومستوى حفزه على استغلال ملكاته ومؤهلاته في بناء تعلماته، وقد استقر رأينا على اختيار نموذجين لكتاب التلميذ ونموذجين لكتاب المدرس، متتبعين من خلالهما نماذج الصيغ التعبيرية التي اعتمدت في الأسئلة المحفزة على التعلم، أو التوجيهات التي حكمت الممارسة التعليمية عند المدرس .

«المفيد في اللغة العربية» للمستوى الرابع ابتدائي (كتاب التلميذ)

اعتبارا لكون الكتاب يعتمد في دروسه منهجية ثابتة الأركان والمحاور يضمنها أسئلة ويدعو فيها إلى القيام بأنشطة ، فسنتتبعها للوقوف على محفزات الإبداع عبرها أوموانعه ،ولعل نماذج قليلة من الدروس تفي بالغرض وتغني عن القيام بعملية المسح الكلي .ففي دروس القراءة مثلا تطالعنا المحاور الثابتة التالية:

- «إعداد» ويتفرع عنها محوران هما : أكتشف النص وأنمي رصيدي اللغوي
- «فهم» ويتضمن محورين هما : أفهم وأعبر

- «تفكير» ويتفرع إلى محورين هما : أفكر وأستنتج ، وأفكر وأعبر
- «استثمار» ويتفرع إلى ثلاثة عناصر هي: أحاكي الأساليب وأتدرب ، وأبحث وأغني
- إضافة إلى ركن «أتعرف الكاتب»

وبالتأمل في مختلف أسئلة الأركان الثابتة نلاحظ ما يلي :

- هيمنة طابع التوجيه على أغلبيتها ، حيث وردت أسئلة في الركن «إعداد» أجوبتها مباشرة ورهن إشارة التلميذ في النص أو على هامشه ، مثل تعرف صاحب النص وإقرأ النص لتتعرف شروط النجاح. أما في الركن «فهم» فكل الأسئلة تجد أجوبتها مباشرة في النص ولا تتطلب تفكيرا أو اجتهادا. وفي ركن «تفكير» وعدد أسئلته أربعة سؤالان منها مباشران لا يمكن أن يجيب عنهما التلميذ إلا بالعودة للنص . علما بأن أسئلة التفكير كما يصرح منهجيا تستوجب خروج التلميذ من النص، واستحضار خبراته المعرفية وقدراته التفكيرية للإجابة عنها.
- الأسئلة المعرفية تمثل ما يناهز 70% من مجموع الأسئلة ، مما يعني أن حشو الذهن يحظى بالأولوية في هذا التوجه المنهجي .
- اعتماد الأسئلة المغلقة عوض المفتوحة ، من مثل : صل بخط ، ضع علامة على الجواب الصحيح ، وهي أسئلة علاوة على منعها التلميذ من التفكير تتسم بالتوجيه .
- عدم تقديم أية وضعية مشكلة للتلاميذ .
- لا يدعى التلميذ للاكتشاف إلا على مثال .
- التطبيق يقدم للتلاميذ بغرض تأكيد حفظهم ، حيث لا يواجهون في ذلك ما يخلخل أو يزعزع معارفهم.
- لا يواجه التلاميذ ما يجعلهم يسائلون مصداقية معارفهم .

وفي درس التراكيب أول ما يطالعنا هو التعسف الذي يمارس على النص ليستجيب للظواهر اللغوية المقصودة ، بحيث يبدو مفككا ، فاقدا للمقومات الجمالية ، غير منسجم في بنياته التركيبية ، غير محكم النسج. أما أسئلته فتتميز بما يلي :

- الإيغال في التوجيه لدرجة لا يلتفت فيها إلى قابلية الجمل لأن تكون مجازية .

- الاستنتاج لا يدركه التلميذ ، وهو متعسف ، غير مبني على الملاحظة والتحليل والاستنتاج.
- لا وجود فيها للتدرج واحترام الترتيب السيكولوجي ، ولكن يحكمها ما يريد المدرس بلوغه .
- التركيز فيها غالبا ما يكون على الجوانب المعرفية المرتبطة بما استطاع التلميذ اختزانه في ذاكرته .
- عدم أخذها منهجا معينا في التفكير ، بحيث تتخذ مسارات متعددة ، لا تراعي لا الترتيب المنطقي ولا السيكولوجي مثل : كم حرفا زائدا في ظفر وخسر ونجح ؟ وبماذا نسمي هذه الأفعال؟ولماذا ؟
- الجمل المعتمدة في الأسئلة تتسم بالتفكك كذلك وغياب الدقة ، ويظهر ذلك في النماذج التالية :بماذا سيتمكن من النجاح في دراسته ؟ والقصد منها هو كيف سيتمكن من النجاح في دراسته ؟ وماذا تمثل هذه المشاهد ؟والقصد منها هو عم تعبر هذه المشاهد؟ ومع من التقى في ساحة المدرسة ؟ والغرض منها هو بمن التقى في ساحة المدرسة ؟

غير أن ما حكمنا به بعدم ترك فرص كثيرة للتلميذ لإعمال فكره ، واستغلال قدراته في الملاحظة والتحليل والاكتشاف من طرف بعض الكتب البيداغوجية المعتمدة، ينبغي أن يتسم بالنسبية ، لأن اجتهادات كثير من الفاعلين التربويين يمكن أن تقلل من حدة الأمر ، خاصة إذا كانت تملك تصورا واضحا حول المنهاج وكيفية تصريفه .

« المنير في اللغة العربية» للمستوى الخامس ابتدائي (كتاب التلميذ )

وإذا كان كتاب « المفيد في اللغة العربية » للمستوى الرابع ،كما سبقت الإشارة ، من تأليف خالص لأطر المراقبة التربوية ، بحمولتهم البيداغوجية والديداكتيكية ، ورؤيتهم للعملية التعليمية ، فإن كتابا آخر هو «المنير في اللغة العربية « للمستوى الثالث ابتدائي من تأليف مجموعة من الفاعلين التربويين تتباين مواقعهم ونظراتهم للمنهاج ، حيث منهم المدرس المنفذ للمنهاج، ومنهم الأستاذ المكون ، ومنهم المفتش ، ومنهم المنتمي للسلك الثانوي . وقد اتفق الجميع على أن يترك هامش أوسع للتلميذ للفاعلية والإبداع في تعلمه ، حيث نجده في كل دروس القراءة يخصص ركنا ثابتا للبحث بسؤال مفتوح يدعو التلميذ إلى البحث عما يعزز ما استطاع الحصول عليه من نص القراءة .هو بحث إذن يدفع التلميذ إلى القراءة والتحليل،

والمقارنة والتمييز، والتصنيف والتلخيص، مع تحديد الموقف ، وفي ذلك توظيف للقدرات النقدية . وللاستدلال على ذلك نسوق الأمثلة التالية :

- «أختار نشاطا من الأنشطة التعاونية التي تمارس داخل المدرسة لأشارك فيه ، وأذكر سبب هذا الاختيار».
- «هناك مدن مغربية يسكنها مواطنون ينحدرون من أصل أندلسي ، ابحث عنها، وحدد موقعها الجغرافي على خريطة المغرب» .
- «بحث عن أسماء وصور بعض الممثلين المضحكين المغاربة» .

وفي دروس التعبير نجد ركنا من الأركان الثابتة يتيح كذلك هامشا للتلميذ لتوظيف مهاراته وقدراته، وهو «أنجز نشاطا »، وقد يكون النشاط ترفيهيا أو لغويا أو تكميليا .

غير أن ما يهيمن على الأسئلة هو خدمتها أكثر للجانب المعرفي ، فهي تروم تشغيل الذاكرة أكثر، كما هو الحال في أسئلة الركن «أجيب» ، المتعلقة بدروس القراءة ،حيث يعود التلميذ في الإجابة عنها إلى ما علق بذاكرته حين قرأ النص أو استمع إليه .

وخلافا لمختلف المحاور أو الأركان الثابتة نجد محور «أناقش بحثي « يكتسي صبغة عامة ، بحيث لا يتضمن أسئلة المناقشة أو التوجيهات التي تستهدفها في الكتاب ،مما يسمح بالخروج بخلاصة تعتمد في التصنيف ضمن ما يدعم التعلم الإبداعي أو التقليدي .

أما أسئلة اللغة فهي كلها معرفية في مرحلة البناء (بناء الدرس) ، وهو نفس التوجه تقريبا في مرحلة التطبيق ، حيث يوجه التلميذ إلى إبراز ما حصله من القواعد ، والعمل على تمثل ذلك في إجاباته.

وتكتسي أسئلة الوصف تميزا ، بما تتيحه للتلميذ من فرص لتوظيف إمكانياته اللغوية والإدراكية، حين يسائل عناصر الصورة ،ويستكشف جوانبها الخفية،أو حين يعبر عما أثارته فيه ويحدد الجوانب التي أثارته .

وإذا كانت أسئلة التذوق تتسم بطابعها المفتوح ،بحيث تدعو التلميذ إلى شحذ وعيه وإحساسه للتعبير عن ردود فعله تجاه المواضيع والمواقف الجمالية ، وهو ما بدا جليا من مختلف الأسئلة التي وظفت لهذا الغرض في الكتاب ، فإن أسئلة التفكير قد جاءت خلافا لما توحي به من استنفار للطاقات الفكرية والذهنية ، فاختارت مسارا لا يتجاوز فيه التلميذ النص إلى خارجه ، أسئلة مباشرة يكفي أن يعود التلميذ إلى النص للإجابة عنها.

كانت هذه بعض الرؤى والتصورات التي استطعنا استقاءها من نموذجين لكتاب التلميذ ، والتي كشفت عن مستوى حضوره في المنهاج ودوره في العملية التعليمية التعلمية ، بحيث تبدو مساهمته في بناء تعلماته باهتة ، وتبدو قدراته الإبداعية ساكنة . بينما يظهر مدرسه أوفر حظا ، لأنه مهندس الفعل التعليمي والحاسم في كل مساراته ، مع استثناءات قليلة يظل همها هو تنمية القدرات المعرفية فقط ، لتضرب صفحا عما سوى ذلك .

وبالنظر في كتابين مدرسيين آخرين يشكلان دليلين للأستاذ هما :«مرشدي في اللغة العربية» للمستوى الثالث ابتدائي و«المنير في اللغة العربية » للمستوى الخامس ، ومن خلال ثلاثة نماذج من الدروس هي القراءة والتراكيب والتعبير والأساليب ، نتبين ما يلي :

أن «مرشدي في اللغة العربية » كتاب يتميز بكثافة الإرشاد والتوجيه، مستهدفا بذلك الأستاذ وليس التلميذ ، إذ يريده أن يكون حاضرا في كل العمليات والموجه لها، وهو موقف يضمر استصغارا للتلميذ وحاجته الدائمة للأستاذ، مما يسم شخصيته بالقصور. ففي محتوى «أنشطة التعلم والتعليم» أحد الأعمدة الهامة في بطاقة إعداد الدرس، نلاحظ تكثيفا للأفعال التي تبرز تدخل الأستاذ، وتؤكد على مركزيته ؛فهو يرصد جوانب الجودة، ويقود التلميذ إلى فهم النص،ويثيره، ويستدرجه، ويوجهه، ويقدم له المعلومات والنماذج التي ينبغي اتباعها، والتوجيهات التي يقدمها يطبعها التعميم ، والمعيارية، وتنعدم فيها الإجرائية. بيد أن التلميذ لا يكون إلا سلبيا، يتضح ذلك مما يلي :

- تغيب في الأنشطة الموجهة إليه أسئلة الاستكشاف
- الأسئلة في الغالب من النوع المغلق
- تغيب أسئلة البناء وفقا للمنهجية القائمة على الملاحظة والتحليل والمقارنة والاستنتاج
- الأنشطة دائما موجهة ، بما فيها الملاحظة
- التطبيق لا يأتي إلا ليؤكد الفهم فقط
- معظم الأفعال التعلمية هي محاكاة لما يقوم به الأستاذ (القراءة ،تقديم الأمثلة،طرح الأسئلة،الاستنتاج،التوظيف ...

أن «المنير في اللغة العربية ، ومن خلال رصدنا لدرسين أحدهما في القراءة الوظيفية والثاني في القراءة الشعرية ،يتميز بما يلي :

- فتح المجال أكثر للتلميذ ، للإبانة عن حس تعلمي من شأنه أن يضمن استغلاله لقدراته الإبداعية ، وتنمية استعداداته الفكرية ، حيث نجد في أنشطة الدرس أسئلة تروم البحث عن العلاقة والربط بين الأشياء ، ونجد أسئلة الاستدلال(لماذا) والاستنتاج والتأمل(تمعن في الصورة) وأسئلة التعبير(عبر)وأسئلة البحث ، وهي أسئلة بقدر ما تنمي القدرات الفكرية والإبداعية ، فهي أيضا تنمي ملكة النقد وإبداء وجهة النظر.

- من جهة أخرى فكتاب «المنير في اللغة العربية» يركز على تنمية الذاكرة والحفظ من خلال ما يحرص عليه من توجيهات ، تقدم للأستاذ من أجل تزويد التلاميذ بالمعارف والمعلومات ، وما تقتضيه منهم من استظهار وتذكر، وتحديد الأفكار بناء على ما علق بالذهن . على أن التوجيه وإن ظل حاضرا ، سواء في بناء المفاهيم أو في التذوق ، فإنه لم يمنع من ترك هوامش للتلميذ يتمكن عبرها من أن يبرز ذاته ، مثل ما هو وارد في مناقشة البحوث التي خلت من توجيهات صريحة ، أو في أسئلة التفكير التي تقتضي أجوبة خارج النص .

**خلاصات واستنتاجات**

إن ما وقفنا عليه من تجاوز المنهاج لحاجات التلاميذ وميولاتهم واستعداداتهم ، لا يعكس إلا بعضا من جوانب المنهاج نفسه، ويتعلق الأمر بالمحتوى وكيفية تصريفه ،في علاقة بأسلوب التعليم ، أما ما يهم الأهداف والتقييم ، فالمفارقة فيهما جلية واضحة ،حيث الاختلالات قائمة بين التعبيرات النظرية والممارسة العملية ، بل إن هناك اختلالات حتى في المستوى النظري لوحده، مثلما هي كذلك في المستوى العملي . ويكفي أن نستدل على ذلك بغياب استراتيجية واضحة المعالم في كيفية تعلم التلميذ ،ومستويات انخراطه في بناء تعلمه ، مما لا نجد له توازنا ومسارا واحدا بين مختلف الكتب المعتمدة في التدريس، ليترك الأمر لذكاء الأستاذ وقدرته على تصريف التوجيهات وفق ما يلائم التلاميذ.

من جهة أخرى يشكل التقويم محكا يقاس به المنهاج في ما يروم تحقيقه لدى التلميذ ، ومستوى تفاعله معه، وفعاليته فيه ، حيث تتباين إيقاعات التلاميذ في ما بينهم ، مثلما تتباين إيقاعات التلميذ الواحد، تبعا للجوانب التي يستهدفها المدرس في شخصيته ، لتنكشف حقيقة التركيز على المتعلم في التعليم، وتنمية قدراته الإبداعية .